Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 9470114
Centre d'intérêt: 260

Goupil, Georgette, 1952-.

Etude exploratoire sur l'intégration de l'élève désadapté socio-affectif / Georgette Goupil, Michelle Comeau. -- Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
115 p. : 13 graph. ; 22 cm.

"La publication de ce rapport a été rendue possible grâce à une subvention du Fonds F.C.A.C.". Bibliogr. : p. 111-113.

ISBN 2-920290-14-3

Descripteur(s): *Intégration scolaire *Enfant inadapté *Perturbé affectif *Attitude de l'enseignant *Attitude de l'administrateur *Directeur d'école *Questionnaire *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Les politiques scolaires recommandent l'intégration des élèves en difficulté dans le cadre le plus normal possible. Parmi les enfants intégrés, plusieurs présentent des problèmes graves de comportement. L'étude vise à mieux connaître les réactions des enseignants et des directeurs d'école quant à l'intégration des élèves désadaptés socio-affectifs.

L'enquête a eu lieu au cours du premier semestre de 1983 dans la région montréalaise. Un questionnaire a été administré à 16 directeurs d'école du primaire et du secondaire, à 59 enseignants du primaire, à 20 enseignants du secondaire et à 11 autres personnes (orthopédagogues, maîtres au préscolaire, etc.). Les données portent sur l'expérience du répondant, les contacts qu'il a eu avec des élèves désadaptés, son attitude à l'égard de la situation actuelle, les difficultés qu'il a rencontrées.

L'intégration des élèves présentant des troubles graves du comportement semble devenue un phénomène auquel sont confrontés la majorité des enseignants. L'agressivité paraît selon eux être le trait caractéristique de ces élèves et les répondants s'estiment peu préparés, de par leur formation, à l'intégration d'une telle clientèle à leur classe. Les enseignants ne sont que très moyennement en faveur de cette intégration et ils ne semblent pas la considérer comme très bénéfique ni pour l'enfant intégré ni pour ses pairs.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 06
Notice(s) connexe(s): 9370894

EDUQ 8470114

Étude exploratoire sur l'intégration de l'élève mésadapté socio-affectif

Georgette Goupil, Ph.D.
Michelle Comeau, Ph.D.

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation

EDUQ 8470114

Georgette Goupil, Ph.D.
Professeure
Département
de psychologie
Université du Québec
à Montréal

Michelle Comeau, Ph.D.
Professeure
Faculté des sciences
de l'éducation
Université de Montréal

Étude exploratoire sur l'intégration de l'élève mésadapté socio-affectif

La publication de ce rapport
a été rendue possible grâce
à une subvention du Fonds F.C.A.C.

Dépôt légal
3e trimestre 1983
ISBN 2-920298-14-3

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation

Table des matières

Présentation..... I

Contexte théorique..... 7

Etude auprès des enseignants..... 39

méthodologie..... 39

Présentation et analyse des résultats..... 57

Etude auprès des directions d'écoles..... 63

méthodologie..... 63

Présentation et analyse des résultats..... 70

Interprétation des résultats..... 81

Conclusion..... 91

Annexe: questionnaires..... 99

Références.....108

Présentation

Actuellement, les politiques sociales reconnaissent l'intégration des élèves en difficulté dans le cadre le plus normal possible. Parmi les enfants intégrés, plusieurs présentent des problèmes graves de comportement. Bien que plusieurs recherches aient démontré qu'il était possible d'apporter des solutions efficaces à ces problèmes, il y a peu d'analyses de l'ensemble de la situation vécue par les enseignants qui sont impliqués dans des projets précis.

Au cours du premier semestre de 1983, nous avons essayé de connaître un peu plus les réactions des enseignants et des directions d'écoles en regard de cette situation: 98 enseignants et 16 directions d'écoles ont bien voulu nous accorder leur collaboration pour répondre à des questionnaires de nature exploratoire (1). Les données obtenues doivent donc surtout être considérées comme des pistes pour élaborer de futures recherches. Néanmoins, comme les éléments dégagés touchent de près une situation vécue par bon nombre d'intervenants et qu'elles soulèvent plusieurs questions, nous avons cru bon rédiger le présent

rapport. Les auteurs espèrent que les données ici présentées renseigneront le lecteur un peu plus sur le rôle actuel lié à l'intégration.

Georgette Goupil et Michelle Comeau

(1) Cette recherche a été rendue possible grâce à une subvention F.C.A.C.

[illegible]

"L'intégration (1) scolaire des enfants en difficulté est le problème de l'heure au Québec. Déjà, en tête, le rapport COPEX, influencé par le mouvement américain du MAINSTREAMING, recommandait l'intégration de ces enfants. Les recommandations de ce rapport furent d'abord appuyées officiellement par les politiques du ministère de l'éducation, politiques contenues dans l'Ecole québécoise (1979). Plus récemment (1982), le ministère réitérait son appui au mouvement d'intégration de la manière suivante: "Conformément à la politique gouvernementale déjà en vigueur, chaque école devra, dans toute la mesure du possible, favoriser l'intégration des élèves en accentuant l'adaptation et l'apprentissage dans les classes et activités régulières." (Ministère de l'Education, p.61, 1982).

---

(1) Le texte compris entre les pages 3 à 24 a été déjà soumis et accepté pour publication dans la revue APPRENTISSAGE ET SOCIALISATION

L'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage est toutefois loin d'être un processus simple parce qu'elle met plusieurs éléments en présence. D'abord, les acteurs impliqués dans sa réalisation sont nombreux: élèves, parents, directeurs d'école, enseignants, personnel spécialisé, etc. De plus, les mêmes conditions d'intégration ne s'appliquent pas toutes de la même façon car les enfants en difficulté présentent des caractéristiques personnelles, diverses, dues en partie par leur handicap, qui influenceront le choix des interventions à mettre en place.

Le ministère de l'Éducation regroupe les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en cinq grandes catégories: les élèves handicapés physiques, les élèves handicapés sensoriels, les enfants déficients mentaux, les enfants présentant des troubles socio-affectifs ainsi que les enfants ayant des troubles d'apprentissage. Le présent article s'intéresse, en particulier aux élèves présentant des troubles socio-affectifs et tentera de dégager quelques certains obstacles à la problématique de l'intégration scolaire de cette catégorie d'élèves. Selon Conti, les élèves plus de 7 000 en Québec en 1976, et les statistiques du ministère de l'Éducation

régressent qu'il y en avait plus de 9 000 en 1980-1981. Et il ne s'agit là que des enfants identifiés. En effet, Brunelle (in Lauzon, 1979) évalue leur incidence à 10% de la population scolaire.

La définition de l'enfant mésadapté socio-affectif

Il est difficile de préciser qui est réellement cet enfant mésadapté socio-affectif. Les définitions du ministère de l'éducation à cet égard sont plutôt floues et laissent prise à bien des interprétations. En 1976, COPEX, citant la définition du ministère, indique ainsi les caractéristiques générales de l'enfant mésadapté socio-affectif grave:

> "L'enfant qui, à la suite d'une évaluation psychologique appropriée, administrée par un spécialiste compétent, manifeste des problèmes de comportement affectif et social graves incompatibles avec la qualité et la quantité des groupes scolaires réguliers, doit bénéficier de mesures de rééducation affectives et de pédagogie curative dans un groupe structuré à cette fin." (COPEX, p. 188)

De plus, les critères d'évaluation de la mésadaptation socio-affective varient selon les points auxquels on se réfère: l'école, les parents, les pairs, etc. (Rondeau et Lemaréchal, 1976). Dans cet article, nous considérons l'enfant mésadapté socio-affectif seulement par rapport à l'un de ces points de repère: le réseau.

Qui est donc cet élève pour le milieu scolaire? Son identification pose un problème majeur aux enseignants et aux administrateurs scolaires (Bunch, 1978). Selon Guay (1981), l'enfant qui ne peut être classé dans aucune autre catégorie et qui ne peut s'ajuster à la classe régulière est déclaré inadapté socio-affectif. Reprenant la définition de Bloothaan, Bunch précise que l'enfant inadapté socio-affectif est celui dont les besoins sont si peu satisfaits qu'il ne peut fonctionner selon les normes admises par le groupe, ou encore celui dont l'anxiété ne peut lui permettre de percevoir les demandes de son environnement. Généralement, l'élève dont le comportement dérange le fonctionnement habituel des classes régulières est classé inadapté socio-affectif. De plus, les comportements qu'il présente sont habituellement interdits par les enseignants de ces classes.

Goodlad (1975) indique, également, que le "comportement déviant" est utilisé comme synonyme de "mauvais comportement". Une "déviance" apparaît lorsqu'un étudiant pose des actions prohibées par son enseignant. Cette définition du désadapté socio-affectif, dans le milieu scolaire, par l'intermédiaire des comportements "déviants" est compréhensive. Ainsi, dans une recherche sur l'intégration des enfants désadaptés socio-affectifs, Pace et Siroi (1977) définissent cet enfant comme celui qui présente des comportements déviants excessifs, manifestés soit par de l'hyperactivité, des réponses impulsives, des réponses associées à la dépression ou encore soit par des comportements de retrait. C'est donc dire que le champ de réponses "déviantes" présentées par ces enfants désadaptés socio-affectifs peut varier considérablement d'un sujet à l'autre. De plus, il est à noter que ces comportements "déviants" ne sont, pour plusieurs enfants que transitoires, étant parfois reliés à des situations temporaires vécues par les sujets.

Cette variété d'éléments présents dans la définition de la mésadaptation socio-affective rend complexe et difficile toute tentative d'identification de ces enfants. À cette difficulté s'en ajoute une autre: celle du seuil de tolérance de l'enseignante ou de l'enseignant titulaire de la classe. Il faut convenir que dans bien des circonstances, la seule différence qui existe entre un élève mésadapté socio-affectif et celui qui ne l'est pas, c'est la capacité d'acceptation de l'enseignante ou de l'enseignant.

L'intégration de l'enfant mésadapté socio-affectif dans le cadre de la classe ordinaire.

Lorsqu'on parle d'intégration, peu importe le type de difficulté ou de handicap dont est atteint l'enfant, plusieurs conditions doivent être respectées: attitudes favorables de la part du personnel scolaire et des pairs (Dubé, 1981; Johnson et Johnson, 1978), identification adéquate des besoins de l'enfant, implication des parents, etc. Nous examinerons ici quelques-unes de ces conditions en regard de l'intégration de l'élève mésadapté socio-affectif.

Les attitudes positives du personnel scolaire et des pairs

"Les travaux de Thomas S. Parish et al. (1978) montrent que les attitudes adoptées vis-à-vis des enfants handicapés sont significativement plus négatives que celles manifestées à l'égard des enfants normaux. D'après ces auteurs, l'intensité des attitudes serait directement liée à la nature du handicap: les handicapés physiques seraient les mieux acceptés, suivis par les enfants présentant des troubles d'apprentissage, les enfants émotionnellement perturbés étant les plus rejetés." (Caglar, 1981, p. 26) Or, des attitudes positives de la part du personnel sont considérées par plusieurs (Dubé, 1981; Bertel et Goguen, 1976; Donaldson, 1980; etc.) comme une condition essentielle à la bonne réussite de l'intégration. Entre autres, les attitudes des enseignants conditionneront leurs comportements à l'égard de l'élève et seront irrémédiablement transmises aux autres élèves de la classe (Finn, 1972). L'enfant mésadapté socio-affectif suscite donc des craintes. Dans une récente étude (Goupil et Brunet (1983), les résultats révèlent que les principales craintes des enseignants face à l'intégration sont liées, en premier lieu, au comportement des élèves: on craint que ce comportement

ne perturbe l'ensemble de la classe et n'empêche les autres élèves de travailler.

L'enfant mésadapté socio-affectif à l'école n'est pas uniquement en contact avec des adultes. Il l'est également avec ses pairs. Or, là aussi, il semblerait que les attitudes ne soient pas tout à fait positives. Si l'on se fie à des résultats sociométriques (Gaspil, Normand, Archambault, 1981) la grande majorité (entre 60% et 80%) de ces enfants seraient rejetés ou ignorés par leurs compagnons de classe. Selon Johnson et Johnson (1980), il est pourtant essentiel de favoriser l'intégration de l'enfant en difficulté avec ses pairs sans quoi l'intégration risque de ne pas atteindre ses buts.

La grande variété des caractéristiques présentées par ces enfants, l'état parfois transitoire de la mésadaptation rend la situation d'intégration extrêmement difficile à préparer et le travail sur les attitudes, complexe à concevoir. Il est courant de préparer les enfants à accepter un enfant sourd, aveugle ou handicapé physique. Le handicap se réfère alors à des caractéristiques nettement identifiables rendant alors possible l'utilisation, par exemple, de certains moyens audio-visuels, de séances de simulation, de groupes de rencontres, etc. Mais comment préparer ces élèves à accueillir ces autres enfants dits mésadaptés

alors qu'il est extrêmement difficile de les définir et qu'il est à peu près impossible de prédire avec précision les comportements qui en produiront? Une autre voie.. sans doute pour la recherche.

Les interventions, les modèles de services utilisés avec l'élève mésadapté socio-affectif intégré

Peu de recherches expérimentales ont été menées sur les implications de l'intégration des enfants mésadaptés socio-affectifs dans la classe ordinaire et sur l'effet de cette intégration sur les enfants qui ne le sont pas (Vaac et Eirel, 1977, p. 311). Le nombre de références disponibles sur cette dernière question est, en effet, fort peu élevé. Selon Vaac et Eirel (1977), la recherche sur l'intervention menée auprès de l'enfant mésadapté socio-affectif intégré dans la classe régulière devrait être orientée autour des trois questions fondamentales suivantes: est-ce que les enfants mésadaptés socio-affectifs font plus de progrès dans une classe spéciale ou régulière? quel effet ont ces enfants sur les autres enfants de la classe régulière? comment les professeurs des classes régulières doivent-ils s'y prendre pour organiser leur classe avec ces élèves en difficulté?

Des résultats de recherche permettent de répondre à la première question. Dès 1963, Guay conteste le bien-fondé des classes spéciales à l'intention des enfants inadaptés socio-affectifs. De plus, Vaco (1972) constate que les élèves inadaptés socio-affectifs qui demeurent en classe régulière obtiennent des résultats scolaires équivalents à ceux qui "bénéficient" de la classe spéciale. De plus, ces enfants inadaptés de la classe régulière ne présentent pas plus de comportements non-appropriés que ceux qui sont scolarisés dans des classes spéciales et ont un statut social équivalent. En 1977, Vaco et Hirst soutiennent encore cette conclusion, précisant que le modèle de la classe spéciale devrait être sérieusement remis en question en ce qui a trait à la scolarisation de l'enfant inadapté socio-affectif.

La deuxième question, sur l'effet de la présence de l'enfant inadapté socio-affectif sur l'enfant non-handicapé n'a obtenu jusqu'à ce jour que relativement peu de réponses. Bien qu'en 1971, Saunders n'observe aucun signe de ce qu'il appelle la "peropathie", c'est-à-dire la contagion des comportements déviants d'un enfant inadapté socio-affectif aux autres enfants de la classe, il

n'existe que peu de recherches sur cette question. Cette dernière, selon Gottlieb (1981), mérite cependant d'être soulevée et est fondamentale: si l'enfant en difficulté a des droits, a-t-on précisé dans le processus de MAINSTREAMING ceux des enfants non handicapés?

Quant à la troisième question soulevée par Vacc et Kirst sur l'organisation de la classe régulière, la réponse commence à s'esquisser à travers des modèles de services et d'interventions mis en place pour ces enfants mésadaptés socio-affectifs intégrés. Hannah et Parker (1980) situent cette problématique autour de trois facteurs fondamentaux: l'entraînement préalable de l'enseignant, l'organisation de la classe incluant son ratio ainsi que l'enfant et la participation des parents. À ces facteurs signalés par Hannah et Parker, il faut ajouter celui des modèles de services supplémentaires, jumelés dans plusieurs cas à la classe régulière (professeur itinérant, classe-ressource, etc.)

Avant de décrire les principales interventions réalisées au sein de la classe régulière, il convient de préciser les différents modèles de service qui ont été mis en place pour faciliter l'intégration de l'élève déficient socio-affectif. Parmi tous les modèles qui ont été adjoints à la classe régulière, il convient de citer ceux qui sont basés sur le passage graduel d'une classe spéciale pour déficients socio-affectifs à la classe régulière. Le célèbre modèle de Hewett (1968) est un exemple de ceux-ci: d'une classe spéciale basée sur la technologie behaviorale, l'enfant est intégré graduellement dans la classe régulière. Au Québec, il existe également de tels modèles, entre autres, celui de l'école Beaumejour du réseau scolaire Chomedey de Laval. Un autre modèle de service est celui de la classe-ressource. Cette dernière est un local spécialement aménagé, où les élèves se rendent pour recevoir des services complémentaires donnés par un maître spécialisé (Bosley, 1979; Hewett, 1972).

Toutefois, une bonne part du succès de l'intégration de l'enfant désadapté socio-affectif repose sur le premier facteur mentionné par Hannah et Farmer: l'enseignement de la classe régulière. Tous les enseignants ne connaissent pas le même succès dans l'intégration de ces élèves. Kounin, Friesen et Norton précisent (1966) qu'en général, les enseignants qui ont de la facilité à contrôler un groupe d'enfants non handicapés auront plus de succès avec les enfants désadaptés socio-affectifs que les enseignants qui ont habituellement des problèmes de contrôle. Il faut également ajouter la préparation des enseignants à cette intégration. Plusieurs interventions devront donc être apprises (Bunch, 1979). Parmi les types d'interventions citées par Bunch, notons: l'utilisation des tuteurs en classe, l'utilisation des modalités d'apprentissages différents, les discussions de groupe, l'utilisation de l'activité physique comme moyen de "catharsis", l'utilisation de leçons très structurées et de programmes de conditionnement opérant. Lorsqu'il y a une période de "crise" en classe, Bunch suggère à l'enseignant d'utiliser l'isolement, l'ignorance systématique, ou la discussion, selon le cas. On l'aura remarqué, les suggestions de Bunch sont toutes d'ordre pratique. On retrouve cependant dans les publications

plusieurs exemples d'interventions décrivant des expériences d'intégration mesurées de manière plus expérimentale. Plusieurs de ces recherches sont d'inspiration behaviorale, c'est-à-dire basées sur le principe du conditionnement opérant (Fortin, Langlois, Lemire, 1980; Otis, Langlois, Fortin, 1981; Beausoleil, 1982; etc.). On y mesure habituellement avec précision le niveau initial des comportements déviants et l'on applique soit en classe ou encore en classe et à la maison plusieurs techniques d'interventions telles l'attention sélective, les systèmes de jetons, etc. En général, les auteurs notent une amélioration considérable des comportements appropriés dans la classe. Cette amélioration se reflète, également, dans quelques expériences sur les résultats scolaires de l'enfant (Beausoleil, 1982). Plusieurs écrits sur les enfants désadaptés socio-affectifs (Dunek, 1979; Goupil, Normand, Archambault, 1981) indiquent également que ces enfants présentent en classe soit des problèmes d'apprentissage, soit un retard scolaire important. Or, fait à remarquer, les programmes de modification du comportement portent le plus souvent sur les comportements sociaux. De plus, Gaudreau (1980) souligne qu'une partie du problème de l'élève désadapté socio-affectif est lié à son orientation pédagogique.

Le temps est peut-être venu d'étudier l'impact que pourrait avoir une intervention axée sur la "récupération scolaire" de l'enfant. Ne réduirait-on pas ainsi une situation d'échec et, par conséquent, plusieurs des réactions qui y sont normalement attachées: comportements déviants, réactions de passivité, de fuite, etc.?

Nous croyons que l'intégration de l'élève présentant un problème socio-affectif se heurte aux mêmes difficultés que celles rencontrées par les autres catégories d'élèves intégrés aux classes ordinaires.

Une des difficultés majeures est liée au plan d'enseignement utilisé dans les classes. Actuellement, la pédagogie ne paraît pas suffisamment individualisée et ne satisfait pas aux exigences posées par l'intégration. Ce manque d'individualisation se manifeste non seulement dans le "rythme" d'apprentissage mais aussi dans le type d'activités proposées. En effet, certains mésadaptés socio-affectifs sont très doués et les problèmes de comportement surgissent lorsque leurs motivations et leurs intérêts ne sont pas utilisés. L'intégration est, selon nous, vouée à de sérieux échecs tant que les pratiques pédagogiques des classes ordinaires ne seront pas remises en question.

Les universités ont également à s'interroger de façon sérieuse sur la formation offerte et sur son adéquation avec les besoins des enfants et des enseignants. Il nous suffit de penser à la formule de cours en capsule de 45 heures pour constater les lacunes. Par exemple, songeons au cours en modification du comportement qui pourrait aider grandement à composer avec certaines difficultés rencontrées en classe. N'est-il pas illusoire de penser former un intervenant efficace dans ce court laps de temps. Cet exemple peut s'appliquer également à d'autres domaines.

L'intégration de l'élève adapté socio-affectif soulève, à l'heure actuelle, de nombreuses questions. Dans ce texte, nous avons tenté d'en soulever quelques-unes rattachées à l'intégration dans le secteur scolaire régulier. Bien que nous nous soyons surtout penchés sur une problématique liée à la classe, nous croyons également nécessaire de ne pas négliger tout le réseau des relations familiales de l'élève adapté socio-affectif."

Suite à ces considérations théoriques, les pages qui suivent présentent une recherche exploratoire sur cette question de l'intégration des élèves avec troubles graves du comportement. Quatre-vingt-dix-huit enseignants et seize directions d'écoles ont bien voulu répondre à des questionnaires sur ce sujet. Ces questionnaire incluaient à la fois des questions ouvertes et fermées. Il s'agit là de questionnaires exploratoires sur le sujet et non d'instruments validés. De plus, il s'agit de groupes de répondants et non de répondants sélectionnés au hasard et représentatifs de la population des enseignants. Les résultats obtenus devront donc être considérés avec réserve et comme de premiers indices devant servir par la suite à des recherches plus poussées. Notons également que le faible nombre de directions d'écoles ne permet pas de tirer de conclusions fermes des données obtenues.

Le rapport qui suit est subdivisé en trois parties principales: la description des résultats obtenus avec les enseignants, ceux obtenus avec les directions d'école et enfin l'interprétation de toutes ces données. Il est à noter que cette dernière partie a été réduite à l'essentiel puisque la majorité des données étant très descriptives demandent fort peu d'interprétation.

ETUDE AUPRES DES

ADOLESCENTS

PETROLOGIE

Les sujets

Le groupe de sujets qui ont répondu au questionnaire était constitué de 98 personnes. Parmi ces répondants, 59 étaient des maîtres en exercice au niveau élémentaire et 28 au niveau secondaire. Les autres répondants, soit près de 11 occupaient différentes autres fonctions: enseignant au préscolaire, orthopédagogue, etc... Ces enseignants provenaient tous de commissions scolaires de la région métropolitaine ou de ses régions avoisinantes. Parmi ceux-ci, 855 étaient des femmes et 14% des hommes. L'âge moyen des femmes était de 37 ans et celui des hommes 33 ans. Le nombre d'années de scolarité des femmes était de 16 ans, celui des hommes 17.1 ans. Le tableau 1 présente ces caractéristiques.

TABLEAU 1

CARACTERISTIQUES DES REPONDANTS

Pourcentage de maîtres en exercice	**% **
- au primaire:	59
- au secondaire:	38
- autres fonctions (maîtres au préscolaire, orthopédagogues, etc.)	11
Sexe	
- féminin:	863
- masculin:	143
Nombre moyen d'années de scolarité	
- femmes: 16 ans	
- hommes: 17.1 ans	

Le questionnaire

L'instrument utilisé était composé de questions ouvertes et de questions fermées. En voici la description. A la première question, on demande aux répondants s'il y a, actuellement, dans leurs classes des enfants ayant des troubles graves du comportement. Le répondant doit indiquer sa réponse par l'affirmative ou la négative et préciser le pourcentage de sa classe représenté par ces élèves.

La seconde question est analogue, mais elle est axée sur l'expérience passée des répondants. Elle est ainsi formulée: "Au cours de votre expérience passée, excluant la présente année, avez-vous eu dans vos classes des enfants présentant des troubles du comportement?" A encore, la réponse est donnée par l'affirmative ou la négative.

A la suite de ces questions, on demande aux répondants qui ont répondu par l'affirmative, d'évaluer si cette intégration a été bénéfique pour l'enfant intégré, et si elle a été favorable aux autres élèves de la classe. Puis les répondants qui ont vécu l'intégration doivent mentionner, par ordre d'importance, les trois principales difficultés

rencontrées et leurs suggestions "d'ordre pratique" à l'intention d'enseignants impliqués dans une situation analogue.

À la suite de ces questions, le répondant doit décrire les caractéristiques observables de l'enfant désadapté socio-affectif. La question subséquente est destinée à cerner l'opinion générale face à l'intégration de l'enfant H.D.A. Le répondant donne son jugement à l'aide d'une échelle de Likert en cinq points, variant de "pas du tout" à "tout à fait".

La question suivante concerne la formation du répondant et est reliée à son adéquation face à l'intégration. Là encore, les enseignants doivent répondre à l'aide d'une échelle de Likert en cinq points variant de "pas du tout" à "tout à fait". Enfin, l'enseignant doit décrire les méthodes qu'il utilise pour résoudre les problèmes graves de comportement.

L'annexe 1 présente ce questionnaire ainsi que la fiche signalétique qui l'accompagne.

Les conditions d'administration du questionnaire

Le questionnaire a été administré à des enseignants déjà inscrits à divers cours, en formation des maîtres, à l'Université. Nous avons choisi ces groupes de sujets parce qu'au moment de l'administration des questionnaires, les écoles étaient paralysées par une grève dans le secteur de l'enseignement public.

Le questionnaire fut présenté par des assistants rattachés à la recherche et recueillis par eux lors de la même séance.

Méthode d'analyse des résultats

La plupart des questions ont été compilées à l'aide de l'analyse de contenu; ce fut le cas pour toutes les questions ouvertes. Les autres questions ont été compilées en tenant compte des fréquences ou encore en établissant la moyenne des réponses pour les différents groupes de sujets; tel fut le cas des questions notées à l'aide de l'échelle de Likert.

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Les résultats sont présentés ici selon l'ordre du questionnaire.(1)

Première question: "Actuellement, y a-t-il dans votre classe des enfants présentant des troubles graves de comportement?". Les résultats révèlent que 35% de l'ensemble des répondants croient que oui et évaluent cette proportion à environ 9% du groupe de leurs élèves. Au primaire, 31% des enseignants répondent par l'affirmative et au secondaire 46% font de même. L'évaluation de la proportion de ces élèves est de 8% à l'élémentaire et de 12% au secondaire. Les tableaux suivants illustrent ces résultats.

(1) Les auteurs désirent remercier Monsieur Yves Chagnon pour sa grande contribution à l'analyse de ces résultats.

TABLEAU 2

EVALUATION DE LA PRESENCE
D'ELEVES M.S.A. PAR LES REPONDANTS

L'ensemble des répondants*:	8
- oui	35
- non	65
- Evaluation de la proportion d'élèves M.S.A.:	8
Les répondants du primaire:	
- oui	31
- non	69
- Evaluation de la proportion d'élèves M.S.A.:	8

TABLEAU 2 (suite)

Les répondants du secondaire:	
- oui	44
- non	56
- évaluation de la proportion d'élèves M.S.A.:	12

* L'ensemble des répondants comprend:
  - les répondants du primaire
  - les répondants du secondaire
  - les autres répondants

La seconde question avait pour objet le contact avec les élèves mésadaptés socio-affectifs au cours de l'expérience passée des répondants. Pour l'ensemble du groupe de sujets, on constate que 75% ont déjà une telle expérience. Le tableau suivant présente ces résultats pour l'ensemble des répondants puis, séparément, pour les répondants du primaire et ceux du secondaire.

TABLEAU 3

POURCENTAGE DES REPONDANTS
AYANT DEJA CONNU DES ELEVES AVEC
DES TROUBLES GRAVES DU COMPORTEMENT

L'ensemble des répondants	
- oui	75
- non	25
Les répondants du primaire	
- oui	77
- non	23
Les répondants du secondaire	
- oui	63
- non	37

Les deux questions suivantes concernaient l'opinion générale des répondants face à l'intégration des élèves présentés socio-affectifs. Les réponses à ces questions ont été obtenues à l'aide d'échelles de Likert. En premier lieu, le répondant évalue l'effet de l'intégration sur l'élève en difficulté et par la suite, il juge son impact, mais cette fois-ci sur les autres élèves de la classe. Les figures suivantes illustrent les résultats obtenus.

CONSIDEREZ-VOUS QUE CETTE INTEGRATION
A ETE BENEFIQUE POUR L'ENFANT INTEGRE

L'ensemble des répondants

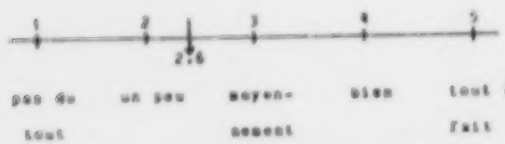

Figure 1: Echelle de Likert présentant l'opinion de l'ensemble des répondants sur l'intégration et l'enfant H.S.A.

Les répondants du primaire

Figure 2: Echelle de Likert présentant l'opinion des répondants du primaire sur l'intégration et l'enfant H.D.A.

Les répondants du secondaire

Figure 3: Echelle de Likert présentant l'opinion des répondants du secondaire sur l'intégration et l'enfant H.D.A.

CONSIDEREZ-VOUS CETTE INTEGRATION

BENEFIQUE POUR LES AUTRES ENFANTS

L'ensemble des répondants

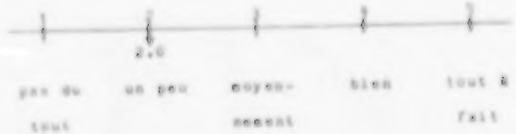

Figure 4: Echelle de Likert présentant l'opinion de l'ensemble des répondants sur l'intégration et les autres élèves.

Les répondants du primaire

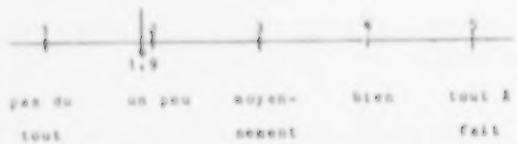

Figure 5: Echelle de Likert présentant l'opinion des répondants du primaire sur l'intégration et les autres élèves.

Les répondants du secondaire

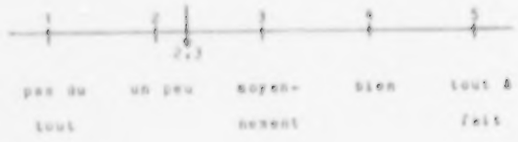

Figure 6: Echelle de Likert présentant l'opinion des répondants du secondaire sur l'intégration et les autres élèves.

Les enseignants qui ont connu l'intégration d'élèves avec problèmes graves de comportement devaient, par la suite, indiquer les principales difficultés rencontrées avec ces élèves.

Le tableau suivant résume les éléments qui ont été mentionnés les plus fréquemment et indique le pourcentage des répondants ayant précisé ces éléments.

TABLEAU 5

PRINCIPALES DIFFICULTES RENCONTREES

Caractéristiques personnelles de l'élève H.S.A.	% des répondants
- agressivité	15
- indiscipline	10
- manque de motivation	8
- problèmes de l'élève H.S.A. dans les relations inter-personnelles	8
Comportements de l'élève H.S.A.	
- attire l'attention	8
- ne fait pas ses travaux	6

TABLEAU 4 (SUITE)

Réactions du milieu face à l'élève M.S.A.	
- rejet des pairs	19
- perturbation de la classe	10
Manque de ressources	
- manque de temps	8
- manque de personnel	4
- manque de ressources (en général)	2
Manque d'appui	
- manque d'appui des parents	5
- manque d'appui (autres)	5

Les principales difficultés semblent donc liées aux caractéristiques personnelles de l'enfant ayant des problèmes de comportement. Parmi les difficultés rencontrées notons l'agressivité de l'enfant. Les répondants indiquent que celle-ci se manifeste souvent par des attaques physiques envers les pairs: "l'enfant frappe ses compagnons, se bat ou tente de leur faire mal". Cette agressivité s'exprime également envers l'adulte ou encore se dirige vers le matériel. Elle se produit en classe, dans les déplacements ou encore à la récréation. Un autre problème rencontré est celui de l'indiscipline: l'élève refuse alors de suivre les consignes, dérange continuellement, présente des comportements incompatibles avec la tâche demandée, etc... De plus, d'autres difficultés sont liées aux réactions du "milieu" face à l'enfant. Les enseignants notent entre autres, le rejet des pairs. L'enfant est isolé ou encore mal toléré par les autres élèves. Il est difficile de le faire accepter du groupe.

A la question suivante, le répondant devait exprimer ses propres suggestions d'ordre pratique dans le but d'aider d'autres enseignants vivant une expérience similaire. Ces suggestions sont résumées dans le prochain tableau. Ce tableau précise également le pourcentage des répondants qui ont mentionné ces différentes suggestions.

TABLEAU 3

POURCENTAGE DES REPONDANTS AYANT
MENTIONNE DIFFERENTES SUGGESTIONS POUR
FAVORISER L'INTEGRATION
DE L'ELEVE H.S.A.

Suggestions	% des répondants
- Etablir une relation professeur-enfant	17
- Bien connaître l'enfant	17
- Avoir l'aide d'un spécialiste	15
- Etre patient(e)	13
- Accepter l'enfant	10
- Avoir de l'aide (en général)	10
- S'adapter à l'enfant	8
- Echanger avec les divers intervenants	6
- Aimer l'enfant, être chaleureux	5

La question suivante avait pour objectif de cerner l'opinion générale des répondants envers l'intégration de l'élève déficient auditif-effectif dans la classe ordinaire. L'enseignant devait exprimer cette opinion sur une échelle de Likert variant de 1 à 5 (pas du tout à tout à fait).

Les figures suivantes présentent les moyennes obtenues pour l'ensemble des répondants (secondaire et primaire) et les moyennes séparées pour les répondants du primaire et ceux du secondaire.

JUSQU'À QUEL POINT ÊTES-VOUS EN
FAVEUR DE CETTE INTÉGRATION

L'ensemble des répondants

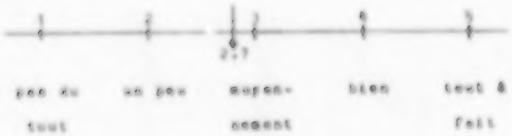

figure 7: Moyenne obtenue à l'aide d'une échelle de Likert sur l'opinion générale en regard de l'intégration des élèves H.D.A.

Les répondants du primaire

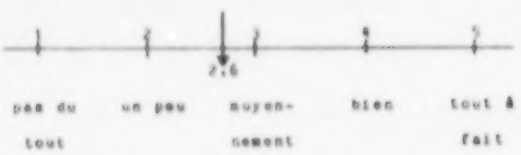

Figure 8: Moyenne obtenue à l'aide d'une échelle de Likert sur l'opinion générale en regard de l'intégration des élèves H.D.A.

Les répondants du secondaire

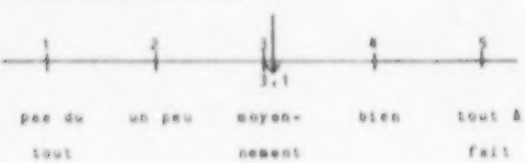

Figure 9: Moyenne obtenue à l'aide d'une échelle de Likert sur l'opinion générale en regard de l'intégration des élèves H.D.A.

Quant aux caractéristiques générales de l'enfant déficient socio-affectif, les répondants les identifient surtout à partir des éléments suivants: l'agressivité, le manque d'attention, l'isolement, les difficultés de communication, le non-respect des règlements, etc...

Le tableau suivant présente ces éléments et le pourcentage de répondants les ayant mentionnés.

TABLEAU 6

POURCENTAGE DES REPONDANTS
AYANT MENTIONNE DIFFERENTES CARACTERISTIQUES
DE L'ELEVE M.I.A.

Caractéristiques	% des répondants
- agressivité	32
- besoin d'attention	27
- isolement	23
- difficultés de communication	14
- non-respect des règlements	12
- difficultés de fonctionnement en groupe	11
- difficultés d'apprentissage	05
- perturbation du groupe	0
- travaux scolaires non effectués	3
- manifestations émotives violentes	3
- hyperactif	0
- renfermé, inhibé	0
- bouffon	2

La question suivante porte sur la formation et son adéquation avec l'intégration. Les figures suivantes présentent les moyennes obtenues à l'aide des échelles de Likert pour l'ensemble des répondants ainsi que pour les répondants du primaire et du secondaire considérés séparément.

VOTRE FORMATION VOUS A-T-ELLE PREPARE
A L'INTEGRATION?

L'ensemble des répondants

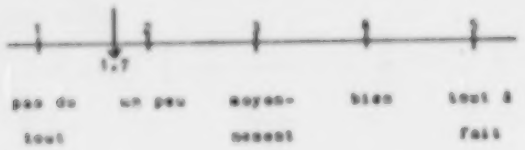

Figure 10: Opinion sur l'efficacité de la formation au regard de l'intégration de l'élève H.D.A.

Les répondants du primaire

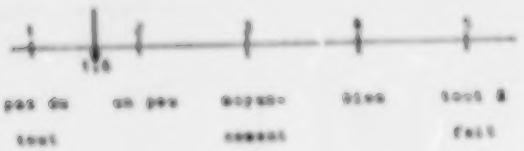

Figure 11: Opinion sur l'efficacité de la formation au regard de l'intégration de l'élève H.S.A.

Les répondants du secondaire

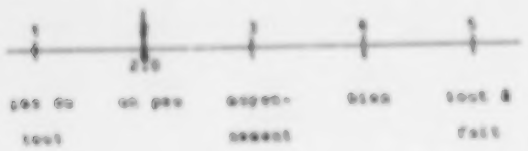

Figure 12: Opinion sur l'efficacité de la formation au regard de l'intégration de l'élève H.S.A.

Les principales lacunes évoquées sont l'absence de formation générale sur l'intégration, le manque de connaissances sur le sujet. On précise également des lacunes sur l'entraînement aux méthodes d'intervention. Dans l'ensemble, les enseignants précisent que la formation reçue antérieurement manque de correspondance avec la "vraie vie".

Enfin, dans une dernière question, les enseignants devaient indiquer quelles méthodes d'intervention ils utilisent en classe pour résoudre les problèmes graves de comportement. Le tableau suivant présente les méthodes mentionnées par les répondants et le pourcentage d'entre eux qui les ont citées.

TABLEAU 7

MÉTHODES D'INTERVENTION
UTILISÉES POUR RÉSOUDRE DES PROBLÈMES
GRAVES DU COMPORTEMENT EN CLASSE

Méthodes d'intervention	% des répondants
- rencontrer l'étudiant	28
- rencontrer les parents de l'étudiant	18
- demander l'aide de spécialistes	11
- utiliser l'approche béhaviorale	9
- être à l'écoute de l'enfant	8
- motiver l'enfant	7
- isoler l'enfant	7
- mettre l'enfant face à ses comportements	6
- accepter l'enfant	6

STUDY ACCESS AND

DIRECTIONS ATTACHED

METHODOLOGIE

Les sujets

Le groupe des directeurs qui ont répondu au questionnaire était constitué de 16 directions d'école, au secondaire et au primaire. Ces directions d'école provenaient de la région de Montréal ou de commissions scolaires environnantes. Leur âge moyen est de 39,6 ans et leur nombre d'années de scolarité de 17,6 ans.

Le questionnaire

L'instrument utilisé était composé de questions ouvertes et de questions fermées. En vrac la description. À la première question, on demandait aux répondants s'il y avait, actuellement, dans leur école des élèves ayant des troubles graves de comportement.

À la seconde, le répondant devait indiquer son opinion sur cette situation. À l'aide d'une échelle de Likert variant de 1 à 5, où la note 1 correspondant à pas du tout et la note 5 à tout à fait.

La troisième question concernait la fréquence des interventions requises avec ces élèves. Le répondant

avait alors trois choix de réponses ainsi formulées: 1) intervention analogue à celle des autres enfants de l'école, 2) intervention un peu plus fréquente, 3) intervention très fréquente.

A la question 4, 12 types d'interventions différentes étaient suggérées au répondant. A titre d'exemple, entre, la discipline en classe, la discipline dans la cour de récréation et dans les déplacements, etc. Le répondant devait alors ordonner ces interventions de 1 à 12 en partant de la plus fréquente.

La cinquième question était ainsi formulée: "En général, comment qualifiez-vous le résultat de vos interventions auprès de ces enfants?" Suite à cette question suivait une échelle de Likert en cinq points variant "d'inutiles" à "très utiles".

La sixième question avait pour but de cerner les besoins spécifiques des interrenants en regard de cette intégration. La septième visait la description des problèmes rencontrés. Enfin, la dernière question appelait le répondant à formuler, selon lui, les caractéristiques observables des élèves avec troubles graves du comportement. L'annexe 2 présente ce questionnaire.

Les conditions d'administration du questionnaire

Le questionnaire a été administré à des directions d'école inscrites à des cours à l'université.

Méthode d'analyse des résultats

Les réponses aux questions ont été compilées à l'aide de diverses méthodes. Certaines ont été compilées par fréquence. Pour d'autres, les moyennes ont été établies comme, par exemple, pour les réponses obtenues à l'aide des échelles de Likert. Enfin, d'autres réponses ont été dépouillées à l'aide de l'analyse de leur contenu.

PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Comme dans la section précédente du rapport, les résultats sont présentés ici selon l'ordre dans lequel se présente le questionnaire.

Première question: Y a-t-il dans votre école des enfants ayant des troubles graves du comportement (traditionnellement appelés désadaptés socio-affectifs) intégrés dans les classes régulières de vos enseignants? Les résultats obtenus révèlent que 81% des répondants croient que oui et 19% que non.

La seconde question demandait au répondant d'exprimer ses opinions sur cette situation. La figure suivante, illustre sur l'échelle de Likert, la moyenne des réponses obtenues.

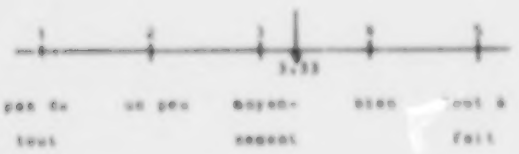

Figure 13 Moyenne obtenue sur l'opinion générale envers l'intégration d'enfants ayant des troubles graves du comportement.

La troisième question, rappelons-le, concernait la fréquence des interventions auprès de ses enfants. Le tableau suivant présente ces résultats.

TABLEAU 8

POURCENTAGE DES REPONDANTS UTILISANT DIFFERENTES FREQUENCES D'INTERVENTION

type d'intervention	n	%
interventions analogues à celles des autres enfants de l'école	2	12
interventions un peu plus fréquentes	3	19
interventions très fréquentes	7	44
réponse: "non"	1	6
absence de réponse	3	19

À la question suivante, le répondant devait ordonner différents items décrivant différents types d'interventions, en partant du plus fréquent. La moyenne obtenue par chacun des items a été compilée. Plus elle est basse, plus l'intervention est fréquente. Le tableau suivant présente ces résultats.

TABLEAU 8

COÛTS DONNÉS PAR LES DIRECTIONS D'ÉCOLE
DANS LES INTERVENTIONS SUGGÉRÉES

intervention	moyenne
discipline dans la cour de récréation et dans les déplacements	3.87
appels aux parents pour les problèmes de discipline	4
discipline de classe	4.27
support au professeur à l'extérieur de sa classe	4.82
discussion de cas en équipe à l'école ou à la commission scolaire	5.19
support au professeur à l'intérieur de la classe	5.64
félicitation à l'école	7.07
appel aux parents pour féliciter	7.64
recherche de ressources spécialisées	7.64
transport	8.16
appel d'autres par la	8.91
modification du classement	9.27

Un seul répondant a indiqué un contenu au deuxième item "autres" qui était une catégorie ouverte. Sa réponse concerne le transfert de l'élève dans des classes spéciales, après étude du dossier.

À la question suivante, les répondants estiment le résultat de leurs interventions passablement utiles puisque l'on obtient une moyenne de 4,08 à l'échelle de Likert. La figure suivante illustre ce résultat.

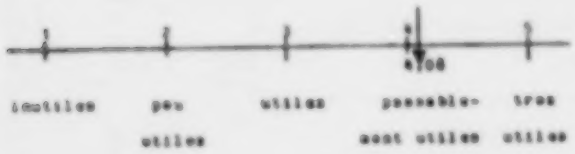

Figure 14 Opinion des répondants sur l'utilité de leurs interventions

La question suivante avait pour objectif de cerner les besoins des répondants en regard de l'intégration des enfants ayant des troubles de comportement. Douze des répondants (c'est-à-dire 75%) estiment avoir des besoins spécifiques. Un d'entre eux a donné une réponse négative et trois se sont abstenus de répondre.

Le tableau suivant mentionne les principaux besoins et le nombre de répondants les ayant mentionnés.

TABLEAU 10

BESOINS DES REPONDANTS FACE A L'INTEGRATION
DE L'ELEVE AVEC PROBLEMES DE COMPORTEMENT

Besoins	N
ressources humaines	8
thérapie spécifique pour les enfants	2
collaboration entre les intervenants	2
perfectionnement des enseignants	2

La suite du questionnaire permet de constater que 55% des répondants disent rencontrer des problèmes plus importants qu'avec les autres enfants. Ces problèmes sont ainsi décrits: problèmes dans les relations interpersonnelles de l'enfant, agressivité, perturbation du groupe, manque de motivation,au plan scolaire, manque de support des parents, charge supplémentaire pour l'enseignant.

Enfin, la dernière question concernait les caractéristiques observables de l'enfant avec troubles graves du comportement. Le tableau suivant résume les réponses obtenues et indique le pourcentage de répondants les ayant mentionnées.

TABLEAU 13

CARACTERISTIQUES OBSERVABLES DE L'ENFANT AYAN
TROUBLES GRAVES DU COMPORTEMENT

Caractéristiques	% des répondants
agressivité	44
manque de motivation dans les travaux scolaires	25
difficultés dans l'acceptation de l'autorité	25
inhibition	19
retard scolaire	13
intolérance	13
manque d'organisation	13
autres comportements déviants	13
difficultés dans les relations interpersonnelles	13
demande d'attention	13

Comparaison d'une échelle entre les directions et les enseignants

Deux questions étaient similaires dans le questionnaire de l'enseignant et aux directions soit: "Jusqu'à quel point êtes-vous en faveur de cette situation?". Les résultats obtenus auprès des deux groupes de répondants ont donc été comparés

TABLEAU 12

COMPARAISON ENTRE LES DIRECTIONS D'ECOLES ET LES ENSEIGNANTS SUR LEUR OPINION GENERALE FACE A L'INTEGRATION

Directions d'écoles		Enseignants		t
moyenne	écart-type	moyenne	écart-type	
3.3333	1.035	2.6716	1.248	0.156

Le test t effectué ne révèle aucune différence significative entre les deux groupes.

INTERPRETATION

DES RESULTATS

L'interprétation de ces résultats sera ici limitée à l'essentiel. D'une part, il convient de rappeler qu'il s'agit ici d'une recherche exploratoire et descriptive dont les groupes de sujets sont relativement peu élevés. D'autre part, comme il s'agit de résultats très descriptifs, la plupart d'entre eux ne demandent pas à être interprétés. Nous résumerons donc cette interprétation à ses grandes lignes.

L'intégration de l'élève avec troubles graves du comportement: un phénomène courant

Que ce soit auprès des enseignants ou des directions d'école, il semblerait que l'intégration dans les classes ordinaires d'enfants présentant des troubles graves du comportement soit devenue un phénomène d'ordre courant: en effet, 81% des directions d'école et 75% des enseignants disent avoir connu ce phénomène dans leur expérience passée.

Toutefois, cette intégration, de la part des répondants consultés, ne semble pas être considérée comme très bénéfique pour l'enfant intégré ni pour les autres enfants de la classe. En effet, les résultats obtenus aux échelles de Likert se situent plus bas que les médianes de ces mesures.

D'autre part, enseignants et directions d'école ne réagissent que moyennement en faveur de cette intégration (2.7 et 3.3 aux échelles de Likert). Rappelons que les différences entre ces deux groupes ne sont pas significatives.

L'agressivité: un problème majeur?

Lorsque l'on demande aux enseignants de formuler les principales caractéristiques de l'élève M.S.A. on constate que l'agressivité est la plus citée par les répondants. Cette caractéristique se retrouve également lorsqu'on leur demande d'indiquer les principales difficultés qu'ils ont effectivement rencontrées en intégrant ces élèves dans leurs classes.

L'agressivité est également ressortie par 4/5 des directions d'école interrogées: c'est cet élément qui, pour ce groupe de répondants, est mentionné le plus fréquemment. Cette caractéristique est également citée dans les trois problèmes majeurs rencontrés. L'agressivité des élèves paraît alors en seconde position. Il y aurait donc lieu d'investiguer plus à fond ce problème: est-ce celui qui effectivement se manifeste le plus souvent ou encore est-ce celui qui impressionne le plus les intervenants parce que ceux-ci n'ont pas en leur possession les moyens d'intervention pour y faire face?

Les moyens d'intervention utilisés

Deux des sections du questionnaire permettaient de cerner les moyens d'intervention utilisés par les enseignants: celle sur leurs suggestions pour favoriser l'intégration de l'élève H.S.A. et celle sur la description des différentes méthodes utilisées en classe.

En tête de liste: rencontrer l'étudiant (section sur les méthodes d'intervention) et établir une relation enseignant-enfant (section sur les différentes suggestions).

Si l'on examine dans l'ordre les différentes méthodes d'intervention privilégiées par les répondants pour résoudre les autres problèmes de comportement en classe, on constate que les méthodes principales sont: rencontrer l'étudiant, rencontrer les parents de l'élève et demander l'aide de spécialistes. Une seule méthode systématique d'intervention en classe: l'approche behaviorale mentionnée par 9% des répondants. La plupart des méthodes d'intervention mentionnées mettent l'accent sur la "relation enseignant-enfant" ou encore sur le recours à d'autres personnes: spécialistes, parents, etc. Ce qui étonne dans ces résultats c'est le

peu d'accent mis sur la modification des structures pédagogiques en classe ou le recours à des méthodes d'intervention précises appliquées dans le cadre scolaire. Il y a lieu également, sans doute, de relier ces données à d'autres résultats obtenus dans le questionnaire: le manque d'appui, le manque de ressources, etc. Notons également que l'ensemble des répondants, parmi les enseignants, ont indiqué sur les échelles de Likert, que leur formation les avait peu préparés à l'intégration des enfants ayant des troubles graves du comportement. Aussi serait-il donc étonnant qu'en l'absence d'une formation réellement appropriée sur ce sujet, l'on puisse utiliser des méthodes systématiques d'intervention en classe.

Notons également que dans toutes les réponses mentionnées par les enseignants, aucune part il n'a été question de l'utilisation de l'individualisation de l'enseignement. Or, l'enfant avec troubles graves de comportement présente très souvent des retards scolaires importants. Cet oubli, sur des conditions fondamentales de l'intégration, étonne. On peut alors encore sérieusement s'interroger sur la formation accordée aux enseignants pour leur permettre, à eux et à leurs élèves, de vivre un tel projet avec succès.

De l'ensemble de ces données, nous retirons les grandes lignes suivantes: l'intégration des élèves avec troubles graves du comportement semblent devenir un phénomène auquel sont confrontés bon nombre d'enseignants. L'agressivité paraît être le comportement qui ressort le plus des perceptions des intervenants. Par ailleurs, les enseignants s'estiment pas préparés, par leur formation, à cette intégration.

Il y aurait sans doute deux lieu de pousser plus avant cette recherche: d'une part en utilisant des questionnaires objectifs avec un nombre plus grand d'enseignants et d'autre part en réalisant des observations IN VIVO de manière à constater les manifestations épousées par l'agressivité des élèves ainsi que son importance réelle.

Notons que l'utilisation de questionnaires plus objectifs pourrait permettre d'évaluer l'importance de chacun des problèmes déjà mentionnés dans les questionnaires ouverts. L'observation dans le milieu permettrait de dégager ce qui se produit lors des problèmes de comportement et comment les intervenants réagissent effectivement, dans l'ensemble, à ces comportements. Une telle démarche pourrait alors par la suite permettre d'aborder des recommandations quant au perfectionnement nécessaire.

CONFIDENTIAL

Avec l'avènement des politiques sur la scolarisation des élèves dans le cadre le plus normal possible depuis quelques années, les recherches dans ce secteur de l'intégration se sont multipliées. Ces recherches ont été réalisées plus particulièrement aux Etats-Unis. Si bien, qu'actuellement les conditions pour mener à bien un tel projet sont relativement connues: implantation des ressources nécessaires, individualisation des enseignements pour répondre aux besoins particuliers des élèves, formation des enseignants, etc.

Les politiques ont été implantées et bon nombre d'enfants, intégrés dans les classes régulières. Toutefois, actuellement, les critiques à ce chapitre ne manquent pas; si l'intégration est bien vécue par plusieurs, pour d'autres, elle pose problème. Les données obtenues dans la présente recherche soulèvent plusieurs interrogations particulièrement liées à l'intégration des élèves avec problèmes graves de comportement: pourquoi les maîtres s'estiment-ils si peu préparés, pourquoi aucun des enseignants rencontrés n'a invoqué l'[illegible] de mêmes individuelles d'apprentissage? Pourquoi les opinions en regard de l'intégration de ces élèves sont-elles si mitigées? Les principes à la base de l'intégration sont irréfutables.

mais actuellement n'y aurait-il pas lieu d'envisager et ce, dès maintenant, si la pédagogie est suffisamment individualisée, les maîtres suffisamment préparés afin de respecter les différences individuelles de tous les élèves? Nous estimons donc qu'il est extrêmement urgent d'entreprendre des recherches pour évaluer de manière très précise l'ensemble de cette situation.

FICHE SIGNALETIQUE

1. Fonction principale

   Directeur d'école — au primaire
   au secondaire
   autre, précisez:
   .....

   Maître en exercice — au primaire
   au secondaire
   degré et type de classe (par exemple, 1re année régulière):
   .....

   Autre fonction, précisez: .....

   Commission scolaire de: .....

2. Sexe:

   F M

3. Age:
   ---

4. Nombre d'années de scolarité:

   Diplômes déjà obtenus et spécialisation:

   ---

5. Expérience antérieure dans les écoles et commissions
   ---
   scolaire et nombre d'années accordées à chaque tâche:

   ---

   a) enseignement: classe ordinaire

   classe ordinaire avec enfants en difficulté intégrés; précisez le type de difficulté:

   ---

   classe spéciale

   b) autres expériences:

   ---

1) Actuellement, y a-t-il dans votre classe des enfants présentant des troubles graves de comportement (enfa le traditionnellement appelés désadaptés socio-affectifs)?

OUI NON

si oui, combien: sur combien d'élèves:
_____ _____

2) Au cours de votre expérience passée, excluant la présente année, avez-vous eu, dans vos classes, des enfants présentant des troubles graves du comportement?

OUI NON

-Considérez-vous que cette intégration a été bénéfique pour l'enfant intégré?

1	2	3	4	5
pas du tout	un peu	moyennement	bien	tout à fait

-Pour les autres enfants?

1	2	3	4	5
pas du tout	un peu	moyennement	bien	tout à fait

3e) Si vous avez répondu oui à la deuxième question, mentionnez, par ordre d'importance les 3 principales difficultés rencontrées (procédez, si nécessaire, à l'aide d'exemples concrets).

1.

2.

3.

3b) Auriez-vous des suggestions d'ordre pratique à faire à un enseignant qui intègre pour la première fois un enfant ayant des troubles graves de comportement?

4a) Indépendamment de votre réponse à la première ou à la deuxième question du numéro 2,

- quelles sont, d'après vous, les caractéristiques observables d'un enfant que vous identifieriez comme désadapté socio-affectif?

52) Jusqu'à quel point en général êtes-vous en faveur de l'intégration d'élèves ayant des problèmes graves de comportement?

1	2	3	4	5
pas du tout	un peu	moyennement	bien	tout à fait

53) Votre formation vous a-t-elle préparé à l'intégration?

1	2	3	4	5
pas du tout	un peu	moyennement	bien	tout à fait

si oui, en quoi?

si non, énumérez les principales lacunes.

51 Quelles méthodes d'intervention utilisez-vous pour résoudre des problèmes graves de comportement en classe?

QUESTIONNAIRE AUX DIRECTEURS D'ECOLE

1) Y a-t-il dans votre école des enfants ayant des troubles graves du comportement (traditionnellement appelés inadaptés socio-affectifs) intégré; dans les classes régulières de vos enseignants?

oui non

2) Jusqu'à quel point êtes-vous en faveur de cette situation?

1	2	3	4	5
pas du tout	un peu	moyennement	bien	tout à fait

3) Etes-vous appelé à intervenir auprès de ces enfants?

1) intervention analogue à celle des autres enfants de l'école
2) intervention un peu plus fréquente
3) intervention très fréquente

4) Quel type d'intervention avez-vous avec ces enfants?

1) discipline en classe
2) discipline dans le tour de récréation et dans les déplacements
3) transport

4) appel aux parents pour problèmes
   de discipline
   appel aux parents pour féliciter
5) appel d'autres parents
6) félicitations à l'école
7) modification du classement
8) support au professeur à l'extérieur
   de la classe (ex: conversation)
9) support au professeur à l'intérieur
   de la classe, c'est-à-dire l'aider dans
   son intervention en présence des élèves
10) recherche de ressources spécialisées
11) discussion de cas en équipe à l'école
    ou à la commission scolaire
12) autres, précisez:

5) En général, comment qualifiez-vous le résultat de vos interventions auprès de vos enfants?

1	2	3	4	5
interventions inutiles	peu utiles	utiles	passable-utiles	très utiles

6) Avez-vous des besoins spécifiques en regard de l'intégration des enfants ayant des troubles graves du comportement?

OUI NON

Si oui, lesquels?

7) Rencontrez-vous des problèmes plus importants qu'avec les autres enfants dans l'intégration de ces élèves?

OUI NON

Si oui, lesquels. Énumérez les trois problèmes majeurs.

8) Quelles sont, pour vous, les caractéristiques observables des élèves ayant des troubles graves du comportement?

Énumérez les plus fréquentes, par ordre d'importance.

REFERENCES

Beauvolell, R. "L'intégration d'écoliers désadaptés socio-affectifs en classes ordinaires à l'aide d'analyse et de modification du comportement avec renforcement à l'école et au foyer." Revue de modification du comportement, 12(1, 1982), pp. 13-20.

Bariel, N.R., S. Guskin. "A handicap as a social phenomenon." in W.M. Cruickshank, The psychology of exceptional children and youth. New Jersey, Prentice-Hall,1976, pp. 75-114.

Bunch, G. "Emotionally disturbed children in the regular classroom." Special Education in Canada, 44(3), 1970), pp. 29-33.

Caglar, H. "Les facteurs de perception de soi et de perception par autrui dans le processus d'intégration scolaire." L'intégration au Québec: trois perspectives, Montréal, Agence, 1981.

Donaldson, J. "Changing attitudes toward handicapped persons: a review and analysis of research." Exceptional Children, 46(7, 1980), pp. 504-514.

Dubé, A. "L'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage à la C.E.C.M.." Dimensions, 3(1, 1981), p. 11.

Finn, J.D. "Expectations and the educational environment." Review of Educational Research, 42(3, 1972), pp. 387-408.

Flynn, R.J., S.C. Ulicni. "Conditions préalables à l'intégration scolaire et sociale des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage." Apprentissage et socialisation, 1(1, 1978), pp. 13-33.

Fortin, L., G. Langlois, D. Lemire. "Modèle de service pour le maintien des enfants E.S.A. en classe régulière." La technologie du comportement, 4(1980), pp. 139-143.

Goupil, G., L. Brunet. "L'intégration des enfants en difficulté, en principe oui, dans la réalité...". Texte soumis pour publication.

Goupil, G., M. Normand, G. Archambault. "Interventions individualisées avec des élèves désadaptés socio-affectifs intégrés dans des classes régulières." La technologie du comportement, 5(1, 1981), pp. 51-66.

Gottlieb, J. "Mainstreaming: fulfilling the promise?" American Journal of Mental Deficiency, 86(2, 1981), pp. 115-126.

Gaudreau, J. De l'échec scolaire à l'échec de l'école: les sacrifiés. Montréal, Québec/Amérique, 1980.

Hammill, D. "The resource-room model in special education." The Journal of Special Education, 6(4, 1972), pp. 349-354.

Hannah, E., R.M. Parker. "Mainstreaming vs the special setting." Academic Therapy, 15(3, 1980), pp. 271-277.

Hewett, F.M. et al. The Santa Monica Project: Demonstration and evaluation of an engineered classroom design for emotionally disturbed children in the public school. Washington, D.C., U.S. Department of Health Education and Welfare. 1969.

Johnson, D.W., R.T. Johnson. "Integration handicap students in to the mainstreaming." Exceptional Children, 47(2, 1980), pp. 90-98.

Kvaraceus, J.S., W.V. Friesen, A.E. Norton. "Managing emotionally disturbed children in regular classrooms." Journal of Educational Psychology, 57(1, 1966), pp. 1-13.

Knoblock, P. "Psychological considerations of emotionally disturbed children." in W.M. Cruickshank, The Psychology of Exceptional Children and Youth. New Jersey, Prentice-Hall, 1976, pp. 565-601.

Lowenfeld, B. Psychological problems of children with impaired vision, in W.M. Cruickshank, The Psychology of Exceptional Children and Youth. Prentice-Hall, New Jersey, 1976, pp. 211-307.

Ministère de l'Education du Québec. L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX). Québec, Service général des communications de ministère de l'Education, 1976.

Ministère de l'Education du Québec. L'école québécoise. Enoncé de politique et plan d'action. Québec, 1979.

Ministère de l'Education du Québec. L'école québécoise; une école communautaire et responsable. Québec, 1982.

Otis, R., G. Langlois, L. Fortin, L. Rogue. "L'intégration en classe régulière des enfants en difficulté d'adaptation: un relevé des écrits expérimentaux." La Technologie du comportement, 5(1, 1981), pp. 7-28.

Quay, H.C. "Some basic considerations in the education of emotionally disturbed children." Exceptional Children, 30(1, 1963), pp. 27-31.

Saunders, B.T. "The effect of the emotionally disturbed child in the public classroom." Psychology in the schools, 8(1, 1971), pp. 23-26.

Seely, T. et al. Behavior disorders program design, Washington, Georgia State Dept. of Education, 1974.

Vacc, N.A. "Long term effects of special class interruption for emotionally disturbed children." Exceptional children, 39(1, 1972), pp. 15-22.

Vacc, N.A., Kirst, N. "Emotionally disturbed children and regular classrooms teachers." Elementary School Journal, 77(4, 1977), pp. 309-317.

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1	Caractéristiques des répondants
TABLEAU 2	Evaluation de la présence d'élèves H.S.A. par les répondants
TABLEAU 3	Pourcentage des répondants ayant déjà connu des élèves avec troubles graves du comportement
TABLEAU 4	Principales difficultés rencontrées
TABLEAU 5	Pourcentage des répondants ayant mentionné différentes suggestions pour favoriser l'intégration de l'élève H.S.A.
TABLEAU 6	Pourcentage des répondants ayant mentionné différentes caractéristiques de l'élève H.S.A.
TABLEAU 7	Méthodes d'intervention utilisées pour résoudre des problèmes graves du comportement en classe
TABLEAU 8	Pourcentage des répondants utilisant différentes fréquences d'intervention
TABLEAU 9	Ordre donné par les directions d'école aux interventions suggérées
TABLEAU 10	Besoins des répondants face à l'intégration de l'élève avec problèmes de comportement
TABLEAU 11	Caractéristiques observables de l'enfant avec troubles graves du comportement
TABLEAU 12	Comparaison entre les directions d'écoles et les enseignants sur leur opinion générale face à l'intégration

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 Echelles de Likert présentant l'opinion
FIGURE 2 des répondants sur l'intégration et
FIGURE 3 l'élève H.S.A.

FIGURE 4 Echelles de Likert présentant l'opinion
FIGURE 5 des répondants sur l'intégration et
FIGURE 6 les autres élèves

FIGURE 7 Moyennes obtenues à l'aide d'échelles
FIGURE 8 de Likert sur l'opinion générale en
FIGURE 9 regard de l'intégration des élèves H.S.A.

FIGURE 10 Opinion sur l'efficacité de la formation
FIGURE 11 en regard de l'intégration de l'élève
FIGURE 12 H.S.A.

FIGURE 13 Moyenne obtenue sur l'opinion générale
envers l'intégration d'enfants ayant des
troubles graves du comportement

RR005